

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026
ISSN: 2178-7476



O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A REALIDADE DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: ANÁLISE DAS ASSIMETRIAS DO TRABALHO DOCENTE E A “IMPOSSIBILIDADE” SISTÊMICA.

THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM AND THE REALITY OF MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION SYSTEMS IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO: AN ANALYSIS OF THE ASYMMETRIES IN TEACHING WORK AND THE SYSTEMIC IMPOSSIBILITY”.

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y LA REALIDAD DE LAS REDES DE ESCUELAS PÚBLICAS MUNICIPALES EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO: UN ANÁLISIS DE LAS ASIMETRÍAS EN LA LABOR DOCENTE Y LA «IMPOSIBILIDAD» SISTÉMICA.

Rodrigo Coutinho Andrade

IM-UFRRJ; PPGEduc-UFRRJ; PPGEU-FFP/UERJ

rodrigoandrade@ufrj.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-4828>

Resumo: A institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE) evidencia intencionalidades para o trabalho docente no Brasil, mesmo em tempos de insuficiência do Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à valorização dos profissionais da educação, combinando principalmente, e de modo ideal, mecanismos para a melhoria de suas condições materiais e, de modo material-efetivo, a correlação da relação ensino-aprendizagem aferida pelas avaliações externas. Além da materialização dos mecanismos de responsabilização-regulação dos-as professores-as brasileiros-as, forjados pelas teses gerenciais em decorrência da ofensiva neoliberal sobre a educação, ocorre elevada dissimetria das condições materiais dos-as docentes em relação à diversificação de muitos fatores nas distintas redes de ensino. Neste sentido, tomamos como problema da presente pesquisa a relação entre a intencionalidade do SNE e as contradições do real concreto sobre o trabalho docente, tomando as redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro como universo da pesquisa, objetivando analisar os paradoxos entre a concepção de sistema e a condição do labor no magistério nas redes acima discriminadas. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, que se ancora no levantamento e análise de fontes bibliográfico-documentais advindos de instituições variadas. Como resultado podemos indicar elevado desequilíbrio entre as redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro, cabendo como exemplificação o não cumprimento do piso nacional em diversos casos. Portanto, conclui-se que há uma distância significativa entre a lógica sistêmica e o arranjo objetivo das redes públicas municipais de ensino que incorrem no processo de intensificação da precariedade docente.

Palavras-chave – Sistema Nacional de Educação; Trabalho Docente; Precariedade do trabalho docente.

Abstract: The institutionalization of the National Education System (SNE) highlights specific intentions regarding teaching work in Brazil—even amidst the National Education Plan's (PNE) shortcomings regarding the valuing of education professionals. Ideally, this involves combining mechanisms to improve material conditions with—in concrete terms—linking the teaching-learning process to outcomes measured by external assessments. Beyond the materialization of accountability and regulatory mechanisms for Brazilian teachers—shaped by managerialist theories arising from the neoliberal offensive on education—there is a marked disparity in teachers' material conditions across the diverse educational networks. Accordingly, this research addresses the relationship between the SNE's stated intentions and the concrete contradictions inherent in teaching work. Focusing on municipal public school networks in the state of Rio de Janeiro, the study aims to analyze the paradoxes between the “system” concept and the actual working conditions within these networks. This is basic, explanatory research grounded in the survey and analysis of bibliographic and documentary sources from various institutions. The findings reveal a significant imbalance among the municipal public school networks in Rio de Janeiro, exemplified by the failure to meet the national wage floor in several instances. Thus, the study concludes that there is a substantial gap between the systemic logic and the objective reality of these municipal networks, a gap that drives the intensification of precariousness in the teaching profession.

Keywords: National Education System; Teaching Work; Precariousness of teaching work.

Resumen: La institucionalización del Sistema Nacional de Educación (SNE) pone de relieve intenciones específicas respecto a la labor docente en Brasil, aun cuando el Plan Nacional de Educación (PNE) presente deficiencias en cuanto a la valorización de los profesionales de la educación. Idealmente, esto implica combinar mecanismos para mejorar las condiciones materiales con —en términos concretos— la vinculación del proceso de enseñanza-aprendizaje a resultados medidos mediante evaluaciones externas. Más allá de la materialización de mecanismos de rendición de cuentas y regulación para los docentes brasileños —configurados por teorías gerencialistas derivadas de la ofensiva neoliberal contra la educación—, existe una marcada disparidad en las condiciones materiales de los maestros entre las diversas redes educativas. En consecuencia, esta investigación aborda la relación entre las intenciones declaradas del SNE y las contradicciones concretas inherentes a la labor docente. Centrándose en las redes de escuelas públicas municipales del estado de Río de Janeiro, el estudio tiene como objetivo analizar las paradojas entre el concepto de “sistema” y las condiciones laborales reales dentro de dichas redes. Se trata de una investigación básica y explicativa, fundamentada en el relevamiento y análisis de fuentes bibliográficas y documentales de diversas instituciones. Los hallazgos revelan un desequilibrio significativo entre las redes municipales de escuelas públicas de Río de Janeiro, ejemplificado por el incumplimiento del piso salarial nacional en varios casos. Así, el estudio concluye que existe una brecha sustancial entre la lógica sistémica y la realidad objetiva de estas redes municipales, una brecha que impulsa la intensificación de la precariedad en la profesión docente.

Palabras clave: Sistema Nacional de Educación; Trabajo Docente; Precariedad del trabajo docente.

1 Introdução

O presente estudo, resultado parcial da pesquisa em andamento sobre o trabalho docente na contemporaneidade, com foco nas distintas faces do processo de intensificação da precariedade do labor em nosso país – com ressalvas acerca das dissimetrias entre as distintos redes de ensino, inexoráveis das particularidades das etapas de ensino da Educação Básica, da distinção entre gênero-raça (Andrade, 2025) e dos demais fatores que imputam grave discrepância na carreira profissional dos(as) professores(as) –, tem como epicentro-objeto as contradições, limitações e sincronias entre as intencionalidades do Sistema Nacional de Educação (SNE) para o magistério e a realidade material no que tange à carreira, às formas de contratação e a remuneração bruta média mensal nas redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro. Para tal, partimos da premissa de que

[...] Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (Saviani, 2010, p. 381).

Portanto, e em acordo com a tese de Saviani (2010), a materialização de um sistema deve operar pela “unificação” – unidade do diverso – de “serviços” educacionais em uma dada escala, do país, nesse caso, reificado por propósitos não fugidios dos sentidos orgânico-conjunturais sobre as intencionalidades do que se projeta como sistêmico – seja em qual área se predispor, e de acordo com princípios hegemônicos ou contra-hegemônicos em disputa no corpo do bloco histórico (Gramsci, 2000)¹. Sobre caráter sistêmico em si, inexorável do “conjunto coerente e operante” (Saviani, 2010, p. 381), precisamos reiterar dois elementos fundamentais para estabelecermos um exame sobre o coerente e operante sistêmico no Brasil, mesmo que não contemple a totalidade de variáveis.

O primeiro fato reside na complexidade sistêmica e sua respectiva funcionalidade, em um território “continental” multifacetado por diferentes estruturas forjadas em seu processo de formação histórica, social, geográfica, antropológica e econômica. Se, por um lado, urge a defesa de um sistema que impetre melhorias na qualidade do trabalho docente e, por conseguinte, do processo de ensino-aprendizagem, sustentado principalmente pela supressão dos dilemas para sua reprodução social e material, considerando particularidades locais-regionais, por outro, as dificuldades históricas que variam desde o acesso à escola esbarram também nas peculiaridades de grupos e estruturas que não se identificam sobre o composto no âmbito “regular” – modalidades de ensino, principalmente. Portanto, é, em certo sentido, uma assertiva complicada a materialização do uno do diverso quando o primeiro pode suprimir o segundo depois de alguns avanços históricos.

O segundo fato se assenta na existência de uma engenharia sistêmica que abarca a grande parcela da Educação Básica no Brasil por meio das práticas gerenciais impetradoras de uma teleologia funcionalista para a relação ensino-aprendizagem. Se não podemos apontar um sistema *estrito senso*, há um motor único que orienta contemporaneamente os afazeres para a concepção hegemônica de qualidade na escala global (Dale, 2004) – o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), por exemplo. Isto se confirma pela centralidade das avaliações² externas nos diferentes sistemas de ensino e seus impactos nos processos de ensino-aprendizagem intrínsecos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ou espelhados neste –, indissociável dos ditames gerenciais da escola

1 No pensamento gramsciano, a totalidade das relações sociais de produção se traduz no conceito de bloco histórico. “Isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (Gramsci, 2000, p. 26). Este conceito, considerado por Bobbio (1999), assim como Portelli (1977), como central no pensamento de Antonio Gramsci, designa não um artefato conjuntural puro, mas orgânico e pertinente à essência hegemônica em sua totalidade; ou seja, “uma situação histórica global, que compreende tanto o elemento estrutural quanto o superestrutural” (Bobbio, 1999, p. 63).

2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por exemplo.

neoliberal (Laval, 2019)³ como já consolidado em distintos estados e municípios brasileiros por meio da orientação do trabalho escolar para alcance de metas preestabelecidas, sob a teleologia da competição administrada e da remuneração variável – ou sanção de algum tipo.

Em outros termos, ao mesmo tempo que existem sistemas dentro de uma totalidade sistêmica calcados em uma lógica, que se conjugam para uma finalidade que consolida uma estrutura educacional desigual e combinada, legitimada pelo ímpeto (neo)liberal do mérito-fracasso aferido *quantofrenicamente* (Gaulejac, 2007)⁴ por meio de instrumentos aparentemente objetivos sob o slogan da qualidade total no bojo da sociedade da gestão (Gaulejac, 2007, p. 11), não se corrobora uma concepção sistêmica-sistemática unívoca em si para a totalidade das políticas públicas para a educação em conformidade a equidade defendida pelo próprio sistema, mas uma intencionalidade hegemônica nos-dos nexos gerenciais que se territorializam, mesmo que de modo diversificado nos estados, municípios e instituições privadas, sob a lógica em voga – cabendo ressalvas para poucas iniciativas. Neste sentido, compreendemos que a realidade em si apresenta um sistema ideal-ideológico que opera a educação sob tal intencionalidade, mas que se constitui de modo sistemático e desarticulado ao “bel prazer” dos sistemas-redes de ensino – um múltiplo.

Sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades. Isso significa que uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de sistema quanto uma multiplicidade desarticulada (Saviani, 2010, p. 382).

Sob nossa ótica, podemos conceber no Brasil, de acordo com Saviani (2010), a intencionalidade monolítica sob os anseios gerenciais combinados à desarticulação programática e pragmática do mesmo intento nas escalas estadual e municipal, que, no entanto, não se esvaem dos princípios acima expostos. No entanto, mesmo ante sistemas imersos em uma totalidade que logram, em largo sentido, um horizonte único no palco dos princípios neoliberais (Harvey, 2005)⁵, assim como um pressuposto sistêmico desarticulado, não coexiste um modelo explícito, bem demarcado e objetivo sobre o trabalho docente – como veremos adiante; mas uma hegemônica concepção que tende paulatinamente a execução do seu cotidiano fincado na prescrição curricular com fins meritocráticos calcados em *handicaps*, mesmo com variações congruentes e relativas em cada cenário escalar. Fato

3 Dentre tantos elementos que inferem sentido à escola neoliberal, neste momento nos referimos ao epicentro gerencial que “vem pouco a pouco tomando lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos especialistas e dos estatísticos. Esse gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o portador do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos” (Laval, 2019, p. 298).

4 Estamos diante da *metanarrativa* da qualidade e da eficiência tomada pela aferição de resultados, ou a *quantofrenia* em Gaulejac (2007), que permite, por meio da gestão do desempenho, não descartando obviamente a sua imaterialidade, a normatização da exclusão legitimada pelo arquétipo estatístico-matemático da inaptidão, ou da desqualificação justa das pessoas (Gaulejac, 2007, p. 197), resultando no discurso sobre a crise da escola pública e, por conseguinte, da sua salvaguarda.

5 “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2005, p. 13).

este que pode ser evidenciado por meio dos dados acerca da remuneração mensal, das formas de contratação, das maneiras processuais para ingresso na carreira, da efetivação – ou não – dos planos de carreira, das formas de progressão funcional, etc., indissociável da ofensiva sobre a materialidade e a imaterialidade do espaço-espírito escolar. Em outras palavras, o que identificamos ao longo dos últimos anos se coaduna à captura dos sistemas-redes de ensino para este “ideal”, e isto se confirma ao analisarmos as políticas públicas para a educação, ao espectro dos mecanismos ideais da eficiência individual-coletiva nos mesmos princípios das teses que sustentam a ofensiva neoliberal, como por exemplo, a Teoria do Capital Humano na totalidade educacional-societária.

Na nova materialidade da produção e reprodução social da vida material, onde a tese da “sociedade do conhecimento” emerge e com ela novos conceitos operacionais de qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente etc, todo esse aparato conceitual tem como objetivo ofuscar os reais interesses do capital. Trata-se, na realidade, de um projeto de conformação psicofísica do trabalhador/cidadão às novas exigências do processo de trabalho e de produção (Souza, 2006, p. 10).

Se a totalidade societária sistêmica do capital age para a formação do “homem de novo tipo” (Gramsci, 2015), cabe para o bloco histórico (Portelli, 1977; Gramsci, 2015) a mesma operação empresarial-corporativa sobre a escola – adequar o trabalho vivo aos anseios formativos estruturais e superestruturais –; ou seja, a adequação dos sujeitos históricos, ou sua conformação psicofísica, para uma finalidade imanente – o professor de novo tipo, maleável e adaptável às transformações em curso que são determinadas pelo princípio da qualidade *quantofrênica*.

Neste intento, em virtude das últimas ações institucionais e do processo de coleta-análise de dados, nos debruçaremos principalmente sobre a Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025 (Brasil, 2025) – que institui o “Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, programas, e de ações educacionais, em regime de colaboração” (Brasil, 2025, p. 1) – e nas informações acerca da carreira docente estruturada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ, 2025), para a evidenciação das desigualdades entre as redes públicas municipais de ensino que, sob nossa ótica, operam como condicionantes que destoam – em largo sentido – da própria noção de sistema – o defendido aqui, como o prescrito institucionalmente.

Entendemos a premissa como válida ao analisarmos preliminarmente os documentos acima discriminados. Estes indicam a combinação entre a continuidade do escopo avaliativo e dos sentidos coetâneos da qualidade educacional, e as formas prescritas abstratas no que tange a valorização⁶ dos profissionais da educação, a par de formas assimétricas e precárias que colocam dificuldades objetivas para a reprodução social e material dos(as) docentes nas redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro. Isto, ao lado da insuficiência do atual Plano Nacional de Educação

⁶ Mesmo mantendo determinados mecanismos para a responsabilização docente, e os sentidos qualitativos forjados pela ofensiva neoliberal, o texto que determina o SNE é muito mais “tímido” do que o Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019 (Brasil, 2019).

(PNE) para a valorização dos profissionais da educação, como indica a meta 17⁷ da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014)⁸.

Neste sentido, tomamos como problema da presente pesquisa as vicissitudes do SNE diante de um cenário pouco promissor para a garantia de melhores condições materiais-estruturais para o magistério em nosso país, assentados nas informações das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro, estruturados pelo TCE-RJ (TCE-RJ, 2025), inexorável do exame PNE 2014-2026 (Brasil, 2014) e seus tímidos avanços para a valorização efetiva dos profissionais da educação. Objetiva-se, desse modo, examinar o presente estágio para a reprodução social e material da docência nas redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a desobliteração dos empecilhos factuais no que tange à sua valorização e as intencionalidades predispostas no SNE (Brasil, 2025).

Metodologicamente, explicitamos que se trata de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, ancorada no levantamento-análise bibliográfico-documental, com maior especificidade na Lei que institucionalizou o SNE, o presente PNE, e nos dados sobre a carreira docente dos municípios fluminenses, estruturado pelo TCE-RJ, não descartando outras fontes institucionais, como os estudos e pesquisas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No primeiro momento, identificaremos as proposições do SNE para a valorização dos profissionais da educação e suas intencionalidades, de acordo com os sentidos da qualidade. Em seguida, observaremos os avanços neste mesmo âmbito no PNE 2014-2026 para, por fim, evidenciarmos as particularidades do trabalho docente nas redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro por meio das variáveis rendimento médio mensal, titulação, questões concernentes ao ingresso no magistério, as formas temporárias de contratação e suas peculiaridades, a jornada de trabalho e a carga horária, o cumprimento do piso nacional, a progressão funcional, e demais questões remuneratórias.

2 O presente SNE e os “avanços” do PNE para a valorização do rendimento mensal dos-as professores-as no Brasil.

Dentre os 12 princípios do SNE, a valorização dos profissionais da educação é salientada no décimo inciso, incluindo também seu desenvolvimento permanente (Brasil, 2025, p. 1). Fato não observado no Artigo nº 4 (Brasil, 2025, p. 2), que trata dos objetivos, em que se nota um protagonismo para o financiamento, para a gestão e para os parâmetros qualitativos da educação na escala nacional. Dentre os nove objetivos tais fatos presenciam cinco, mais especificamente os incisos dois, quatro,

7 “Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 81).

8 Cabe destacar que o PNE 2014-2024 foi prorrogado até o término de 2025 por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

cinco, oito e nove⁹. Isto direciona, sob nossa ótica, para um descompasso entre o que se principia para o fato almejado, levando para possível conclusão de que a valorização se transformará – e em diversas ocasiões já se transformou – em um ente inexorável da gestão impetrado pela racionalidade-eficiência na efetivação dos recursos públicos, indissociável dos padrões nacionais de qualidade dos dias de hoje – *quantofrenia* –, da monitoração e da avaliação “integral e coordenada entre os entes federados dos padrões de oferta, da qualidade do ensino, dos **resultados da aprendizagem**” (Brasil, 2025, p. 3 – grifo nosso), e do acompanhamento da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Se tomamos como princípio a valorização do desenvolvimento profissional e das condições materiais dos(as) docentes no Brasil por meio de objetivos, explicitamente, gerenciais, estamos diante do posto na “ordem do dia”. Em outros termos, a garantia da qualidade educacional mensurada por resultados dos indicadores de desempenho e fluxo escolar, de modo sincrônico à teleologia da relação ensino-aprendizagem direcionada pelas avaliações externas, para lograr às escolas e, consecutivamente, aos sistemas-redes de ensino, resultados performáticos como conferidos anualmente pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Fato que se corrobora ao analisarmos as competências da União, dos Estados, e dos Municípios, em que em nenhum momento a valorização material dos(as) docentes brasileiros(as) aparece – nem como elemento intencional – fora desse escopo. Mas, reitera-se a avaliação externa para estados e municípios, de modo conforme às prescrições federais.

A concepção regulatória também se remete, mesmo que de modo indireto, à Seção I do Capítulo IV, que rege sobre as funções integradoras do SNE. Este predispõe, no Artigo nº 10, entre cinco elementos, os padrões nacionais de qualidade e a avaliação da educação nacional – incisos III e IV (Brasil, 2025, p. 4).

O que podemos mencionar como fato importante no primeiro momento, mas distante do que se requer enquanto valorização factual do magistério por tomar apenas o piso como referência, reside no Artigo nº 20, que se remete ao papel da União para a manutenção do Fórum Nacional de Educação, criado por meio da Portaria do Ministério da Educação Nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010) como ente permanente ao lado de representantes dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, e dos trabalhadores da educação “para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e da valorização das respectivas carreiras” (Brasil, 2025, p. 6). O segundo elemento cabível de

⁹“II - promover o planejamento articulado das políticas educacionais dos entes federados, por meio de planos decenais nacional, estaduais, distrital e municipais de educação, dos planos plurianuais e dos demais instrumentos de planejamento e gestão; [...] IV - articular a definição de prioridades nas políticas educacionais e o equilíbrio, a racionalidade e a eficiência na alocação de recursos públicos, mediante sua repartição equilibrada entre os entes federados para assegurar equidade no investimento público em educação por estudante, considerados os custos diferenciados das etapas, das modalidades e dos tipos de jornada e de estabelecimentos de ensino; V - estabelecer padrões nacionais de qualidade para a educação básica; [...] VIII - promover o monitoramento e a avaliação integral e coordenada entre os entes federados dos padrões de oferta, da qualidade do ensino, dos resultados da aprendizagem, do desenvolvimento institucional e dos resultados sociais da educação; [...] IX - acompanhar a implementação da base nacional comum curricular (Brasil, 2025, p. 2-3).

destaque, com devidas ressalvas, está presente no Artigo nº 34, pertencente à Subseção I da Seção IV, que rege sobre os padrões de qualidade da Educação Básica. Acerca da docência, destacamos:

- II - adequada razão professor-aluno por turma;
- III - formação docente adequada às áreas de atuação;
- IV - existência de plano de carreira e de piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público;
- V - nível de profissionalização e de qualificação dos profissionais da educação não docentes;
- VI - estrutura física e instalações escolares com padrões de conforto ambiental, espaços apropriados para o desenvolvimento integral do processo pedagógico, salubridade, água potável e instalações sanitárias adequadas, acessibilidade e sustentabilidade ambiental;
- VII - recursos educacionais e tecnologias digitais (Brasil, 2025, p. 8).

A leitura deste Artigo abre brechas pertinentes às formas de privatização endógena das escolas (Guerrero, 2006; Montañó, 2008), principalmente na inserção dos recursos educacionais e as tecnologias digitais – como o caso dos 6,6 bilhões de reais destinados pelo presente governo para a MegaEdu, financiada pela Fundação Lemann, em 2023 (Affonso; Valfré, 2023) como parte da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas.

Em relação às metas do PNE que tratam da valorização dos rendimentos mensais dos professores(as) do país, mais especificamente a Meta 17, que buscou “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 18), os resultados foram insuficientes ante o projetado. O primeiro elemento da presente meta – 17-A – estabelece a correlação da variação do rendimento bruto mensal dos profissionais do magistério “das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo” (Brasil, 2024, p. 374), sendo aferida a evolução de 65,2% para 86,1% entre 2014 e 2024 (Brasil, 2025, p. 1). O que pode ser compreendido como um fator favorável recai sobre o rebaixamento salarial médio mensal dos profissionais assalariados com nível superior completo – com recuperação após 2022 –, que retraiu de R\$ 7.440,00 para 6.213,00 reais¹⁰ ao longo do período acima discriminado (Brasil, 2025, p. 1). De acordo com o relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, publicado em 2024 (INEP, 2024):

O rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica teve um pequeno avanço real de 5,3% no período, passando de R\$ 4.669,87 em 2012 para R\$ 4.919,53 em 2023. É importante ressaltar que a inflação acumulada apurada no mesmo período foi de 91,5%. Os valores médios do rendimento bruto real mensal dos profissionais do magistério tiveram leve variação no período, sendo o menor valor observado em 2022 (R\$ 4.577,09) e o maior, em 2023 (R\$ 4.919,53) (INEP, 2024, p. 376).

10 “A remuneração média dos profissionais do magistério teve ganho real de 10,2% no período entre 2012 e 2024, enquanto o rendimento médio dos demais profissionais apresentou uma perda real de 16,5 %” (INEP, 2024, p. 1).

Esta consideração merece ressalva, pois houve retração percentual de 0,8%¹¹ dos diferentes profissionais em postos de trabalho com nível superior completo em comparação aos docentes. Indo aos números brutos, o rendimento médio mensal dos-as profissionais do magistério evoluiu de R\$ 4.853,00 para 5.347,00 reais entre 2014 e 2024, muito aquém do salário necessário mensurado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) para o mês de dezembro de 2024, calculado em R\$ 7.067,68 (DIEESE, 2026, s. p.).

Importante lembrar que essa meta determina que a equiparação deveria ocorrer até 2020, o que não aconteceu. Em 2023, faltando apenas um ano para o fim de vigência do atual PNE (2014-2024), a remuneração média dos profissionais do magistério ficou 13,1% menor que a dos demais profissionais com a mesma escolaridade (INEP, 2024, p. 375).

Em relação às particularidades regionais, o destaque cabe ao Centro-Oeste, “onde o rendimento médio foi de cerca de 6 mil reais” (Brasil, 2024, p. 378), mesmo se mantendo estável entre 2014 e 2023, contabilizando crescimento real inferior a 0,1% (Brasil, 2024, p. 378) no mesmo momento em que a média do rendimento salarial médio mensal alcançou aproximadamente 4.800 reais (Brasil, 2024, p. 378), e as únicas regiões a equipararem os salários médios mensais entre os profissionais de nível superior foram Nordeste e Norte, que contam com piores médias neste escopo.

O maior avanço no período foi observado na região Nordeste, onde a remuneração média dos profissionais do magistério passou de R\$ 4.141,50 em 2012 para R\$ 4.689,90 em 2023, aumento real de 13,2%. Nas regiões Sul e Sudeste, o avanço na remuneração do público alvo dessa meta foi de 4,4% (R\$ 4.659,54 em 2012 para R\$ 4.864,25 em 2023) e 3,6% (R\$ 4.693,33 em 2012 para R\$ 4.863,56 em 2023), respectivamente. Na região Norte, o ganho real na remuneração dos profissionais do magistério foi de quase 2,0% (R\$ 4.802,07 em 2012 para R\$ 4.887,59 em 2023) (INEP, 2024, p. 378).

As considerações finais do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, publicado em 2024, são péssimas. Dentre as sete considerações (INEP, 2024, p. 389-390), observa-se, resumidamente, que, para equiparação salarial, o indicador ficou 13,1 pontos percentuais aquém do preestabelecido, mesmo com decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos profissionais em postos de trabalho com nível superior como requisito formativo – perda de 20,9% do poder de compra (INEP, 2024, p. 389). De modo geral, houve ascensão dos ganhos salariais, de modo modesto, de 5,3% do acréscimo real, mas pífio mediante a inflação – crescimento de 91,5% entre 2012 e 2023.

Em relação às regiões, considerando o custo para a reprodução social e material,

[...] Nota-se que as regiões Norte e Nordeste são as mais próximas do atingimento da meta, com indicador em torno de 96% em 2023. Para o Centro-Oeste, a remuneração média dos profissionais do magistério em 2023 equivaleu a cerca de 92,0% da remuneração dos demais profissionais com formação equivalente. Já para o Sul, a remuneração do grupo de interesse representava 87,3% dos demais profissionais e, para o Sudeste, 83,6% (INEP, 2024, p. 390).

11 Variou de 86,9% para 86,1% entre 2023 e 2024 (INEP, 2025, p. 1).

Sobre os estados, apenas oito atingiram a meta¹² em 2023, ficando Roraima, Pará e Amapá em números próximos a 95%, sendo o Distrito Federal responsável pelos maiores valores, mensurados no mesmo ano acima discriminado em 6.458,76 reais (INEP, 2024, p. 390), mesmo registrando maior retração da remuneração bruta mensal – 33,4%. No outro polo, Alagoas e Acre figuraram nos piores rendimentos brutos médios mensais – “R\$ 4.151,55 e R\$ 4.217,09, respectivamente” (INEP, 2024, p. 390). Já em relação ao Rio de Janeiro, o indicador alcançou 81,4% na comparação dos salários brutos mensais entre os(as) docentes e os demais profissionais de nível superior, ficando na vigésima primeira posição¹³, tendo como média, em 2024, R\$ 5.189,24 para profissionais do magistério com média de 40 horas de trabalho.

3 Os dados do TCE-RJ e as assimetrias no estado do Rio de Janeiro.

Antes de adentrarmos ao objeto central do presente artigo, cabe expormos o presente cenário da docência nos municípios do estado do Rio de Janeiro de acordo com os dados do Censo Escolar de 2025 – sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2025). Somando todas as redes municipais públicas de ensino do estado acima discriminado, contabilizamos o total de 1.642.389 matrículas na Educação Básica em 2025, sendo 435.657 no regime integral e 1.206.732 discentes estudando em tempo parcial. Neste universo, 390.782 matriculados(as) na Educação Infantil, 1.195.332 no Ensino Fundamental, e apenas 2.510 no Ensino Médio. De modo geral, tais sistemas de ensino concentram 71,34% das matrículas nas redes públicas de ensino destinadas às etapas de ensino da Educação Básica, e no total 49,47% (INEP, 2025).

Para o atendimento dos-as discentes acima, as redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro contaram, em 2025, com 81.912 docentes – alcançando 49,8% do total de professores-as do estado em questão –, sendo cabível ressaltar a ascensão do quantitativo entre a década passada; pois em 2016 eram 74.805 (INEP, 2025). Deste total, 76,3% possuíam diploma superior de licenciatura, 3,4% eram formados somente no bacharelado, 17,5% em curso normal, e 2,8% sem curso superior, porém com problemas em relação à adequação da função docente, pois, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 73,4% dos(as) docentes lecionaram, no ano em questão, na mesma disciplina em que foram formados, enquanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tal percentual alcançou 58,2 (INEP, 2025). Em relação ao gênero e a idade, 83,19% eram mulheres, concentradas em grande proporção entre 35 e 55 anos.

Por fim, cabe atentarmos para uma tendência em curso em relação ao regime de contratação dos(as) professores(as) – não só nos municípios do estado do Rio de Janeiro, mas em todo o país –, que se trata especificamente da evolução da contratação temporária de docentes. Enquanto as diferentes redes estaduais no Brasil passaram, desde 2023, a contratarem temporariamente docentes em soma

12 Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás (INEP, 2024, p. 380)

13 Diante do Distrito Federal, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Paraíba, e Tocantins (INEP, 2025).

maior do que os professores(as) efetivos(as)-concursados(as), no caso dos municípios do estado do Rio de Janeiro, e, de acordo com os dados do INEP (2025), houve um acréscimo conjunto, com maior proporção, entre 2020 e 2025, para a primeira categoria em questão – como tendência de ascensão do contrato temporário, mesmo que em números bastante inferiores ao contrato efetivo-estável.

Tabela 1 – Distribuição dos-as docentes das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro de acordo com o vínculo contratual.

Ano	Contrato estável-efetivo		Contrato Temporário	
	Total	Municipal	Total	Municipal
2020	93.865	63.888	11.228	10.290
2025	93.563	67.279	18.947	16.148

Fonte: INEP (2026).

Indo ao objeto central do presente artigo, sob a finalidade de examinar a forma de ingresso, os mecanismos de contratação, a jornada de trabalho, a lotação, a distribuição da carga horária, o rendimento bruto médio mensal, o crescimento remuneratório, o cumprimento do piso nacional, e as gratificações dos-as docentes nos municípios do estado do Rio de Janeiro, tomamos como elemento primordial os dados abertos do TCE-RJ para o ano de 2025 sobre os fatos acima discriminados. Cabe ressaltar que a busca inicial ocorreu pelo sítio eletrônico do Instituto Rui Barbosa, que disponibiliza os dados abertos de diferentes unidades federativas e municípios brasileiros, assim como a nota técnica (Instituto Rui Barbosa, 2025).

No primeiro momento, e com base nos dados do TCE-RJ (2025), destacamos que dentre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, 74 realizaram concurso público para o ingresso de docentes em suas respectivas redes de ensino na última década – 2016-2025 –, no qual 18 cidades não preencheram completamente as vagas predispostas. Dentre as redes públicas municipais com maior discrepância cronológica, Macuco e Duas Barras realizaram o último préstito para a contratação efetiva de professores-as em 2010, cabendo acrescer os casos de Itaguaí em 2011, Campos dos Goytacazes, Engenheiro Paulo de Frontin, e Armação de Búzios em 2012, e Santa Maria Madalena e Trajano de Moraes em 2013 (TCE, 2025). Ainda sobre esse assunto, as formas do processo seletivo para ingresso nos municípios variam, sendo que em todos observamos a presença da prova objetiva, cabendo o curioso fato das avaliações posteriores, como critério de admissão, a comprovação de aptidão física no município de Pinheiral.

Tabela 2 – Formas de avaliação para ingresso no magistério das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Formas de avaliação – etapas	
Prova Objetiva	92
Prova de Títulos	82

<i>Psicológico</i>	12
<i>Prova Discursiva</i>	8
<i>Prova Prática-Didática</i>	4

Fonte: TCE-RJ (2025).

Acerca da contratação de professores-as com vínculo temporário, 64 municípios declararam que ela se materializa por meio de processo seletivo de forma simplificada, realizado em uma ou mais etapas processuais, cabendo destaque para prova de títulos e tempo de experiência no magistério.

Tabela 3 – Etapas do processo seletivo para professores-as temporários nos diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro.

<i>Etapas do Processo</i>	<i>Quantidade de municípios</i>
<i>Prova de Títulos</i>	50
<i>Prova Discursiva</i>	7
<i>Prova Objetiva</i>	11
<i>Tempo de Experiência</i>	50
<i>Exame Psicológico</i>	4
<i>Prova Prática-Didática</i>	2

Fonte: TCE-RJ (2025).

No mesmo universo, e entendendo este fator como o segundo momento, seis municípios não possuíam Plano de Cargos, Carreira e Remuneração¹⁴ (PCCR) até 2025, sendo que a grande maioria das cidades o criou a partir de 2006, e 16 destes apenas entre 2021 e 2025 (TCE-RJ, 2025), fato pertinente, dentre outros fatores, à própria estrutura laboral dos-as professores-as. Tomamos, como o primeiro exemplo, a possibilidade de ampliação da carga horária dentro de uma rede pública municipal de ensino do estado do Rio de Janeiro, no qual 49 cidades permitem tal feito, sendo que em 41 isto se realiza de forma temporária, indicando a concreção de hora-extra para ampliação do rendimento médio mensal. No sentido oposto, 32 municípios permitem a retração da redução da jornada de trabalho – não há discriminação da razão para tal –, sendo que 4 impõem a redução dos rendimentos¹⁵. Outra discrepância em relação à carga horária de trabalho se observa na organização do tempo de aula, em razão da variação entre a hora-aula e a hora-relógio – adotado por grande parte dos municípios.

Tabela 4 – Forma da organização do tempo de aula nas redes públicas de ensino dos municípios do estado do Rio de Janeiro.

<i>Carga-horária</i>	<i>Quantidade de municípios.</i>
<i>Hora-aula</i>	29
<i>Hora-relógio</i>	63

Fonte: TCE-RJ (2025).

14 Laje do Muriaé, Santo Antônio de Pádua, Queimados, São José de Ubá, Itaiva, e São João da Barra.

15 Não há no documento a especificação para a retração da carga horária, que pode ser entendida tanto como temporária ou permanente, quanto em razão de motivos diversos – como a realização de atividades para qualificação profissional.

Outro aspecto fundamental para o exercício do magistério, que impacta cotidianamente, principalmente em relação ao deslocamento e à regularidade do trabalho docente, é o regime de lotação e a jornada destes profissionais. Tomada aqui como terceira característica disposta nos dados do TCE-RJ (2025), destacamos inicialmente a relação percentual dos(as) professores(as) e a sua distribuição entre as unidades escolares públicas municipais, comparando os-as efetivos(as) e os(as) contratados(as) temporariamente. Nota-se na tabela abaixo o significativo prejuízo para os-as docentes contratados-as no regime de trabalho temporário, pois na maioria dos casos – em 61 cidades – existem professores-as com percentual abaixo de 10% lecionando em duas ou mais escolas – enquanto, no caso dos(as) docentes em regime efetivo, esse percentual alcança 34% -, e somente em 8 municípios isto ocorre de forma integral.

Tabela 5 – Distribuição percentual da lotação dos dos-as professores-as em um ou mais escolas das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

<i>Efetivos</i>		<i>Temporários</i>	
<i>Percentual</i>	Total	Percentual	Total
0-10	27	0-10	61
10-20	4	10-20	5
20-30	6	20-30	7
30-40	6	50-60	3
50-60	3	60-70	3
70-80	4	70-80	3
80-90	7	80-90	2
90-100	34	90-100	8

Fonte: TCE-RJ (2025).

Complementam-se a este fato os diferentes regimes para a contemplação da jornada de trabalho e a realização do planejamento das atividades pedagógicas, mensurados em um terço da carga horária – sem interação com os(as) estudantes. Em 52 municípios, o regime de um terço de planejamento é garantido, sendo em seis acima de um terço, 21 menor, e 13 sem qualquer previsão (TCE-RJ, 2025). No universo das escolas que declararam¹⁶ ao TCE-RJ o não cumprimento do quarto parágrafo do Artigo Nº 2 da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), que rege a obrigação dos dois terços como limite máximo da carga horária docente para “o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008, p. 1), encontram-se diferenciações significativas, deixando explícita a regulação sem qualquer conformidade legal.

¹⁶ Três municípios declaram como percentual o número zero.

Tabela 6 – Distribuição percentual da carga horária docente para o cumprimento do horário de planejamento das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

<i>Percentual da carga horária</i>	<i>Número de municípios.</i>
25%	2
10%	1
8%	1
6%	1
5%	1
4%	3
2%	2
2%	1
2%	3
0,25%	2
0,2%	1

Fonte: TCE-RJ (2025).

Como não há no mesmo dispositivo legal acima mencionado a forma do cumprimento do tempo para planejamento das atividades pedagógicas, assim como qualquer diretriz sobre o tema, nota-se nos dados declarados pelos municípios do estado do Rio de Janeiro um “descompasso” acerca do fato.

Tabela 7 – Local de cumprimento da jornada de trabalho de planejamento dos(as) docentes das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

<i>Local de cumprimento da jornada sem interação com estudantes</i>	<i>Total de municípios</i>
<i>Escola ou formação continuada</i>	16
<i>Nada</i>	44
<i>Até 49% na escola ou em formação continuada</i>	12
<i>50-100% na escola ou em formação continuada</i>	20

Fonte: TCE-RJ (2025).

Por fim, cabe identificar a remuneração mensal dos(as) professores(as) das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro, nos quais 19 confirmaram ao TCE-RJ (TCE-RJ, 2025) que não realizam o pagamento do piso nacional, acompanhados por 10 cidades que não proferiram qualquer resposta. Dos 63 municípios que afirmaram o pagamento do piso nacional, em conformidade à Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), discriminaram na resposta que o vencimento base ou subsídio inicial é atualizado anualmente, ou o mesmo é pago em parcela complementar.

Cabe especificar que a Lei (Brasil, 2008) acima disposta, no primeiro parágrafo do Artigo Nº 2, e considerando o valor do piso nacional do magistério em 2025, estipulado em 4.867,77 reais, rege que:

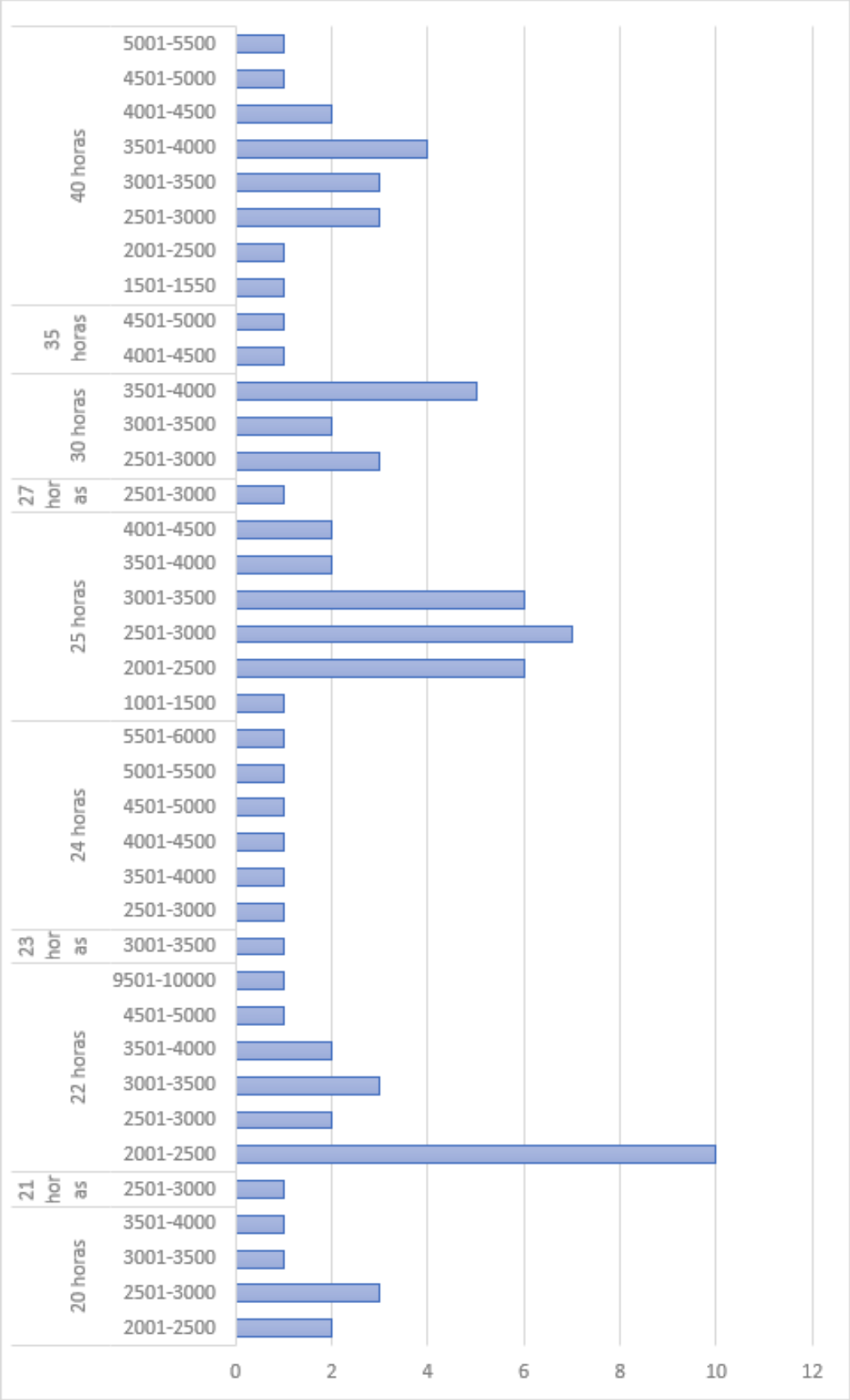
§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (Brasil, 2008, p. 1).

Ademais, e segundo a Lei em questão, mesmo considerando a composição da jornada de trabalho em 40 horas, observando os dois terços da mesma para atividades de interação direta com os educandos-as, e sendo aplicado também aos aposentados-as, cabe a complementação do vencimento da União, como rege o Artigo Nº 4, “nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado” (Brasil, 2008, p. 2). A não dotação orçamentária por parte dos municípios para a concretização do piso deve ser justificada ao Ministério da Educação (MEC) por meio de solicitação fundamentada (Brasil, 2008, p. 2) – como rege o primeiro parágrafo do Artigo Nº 4, “acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o *caput* deste artigo” (Brasil, 2008, p. 2). Cômico de tal fato, cabe à União “cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos” (Brasil, 2008, p. 2).

Cabe lembrar que a Lei em questão dispõe do prazo para adequação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (PCRM), estipulado para 31 de dezembro de 2009, e os órgãos fiscalizadores de tais feitos são os sindicatos, o Ministério Público, e o Tribunal de Contas de cada estado. No caso dos municípios do estado do Rio de Janeiro, 33 PCRM foram criados após o prazo, e existem entes desta escala que declararam abertamente ao TCE-RJ o não cumprimento – como disponível na fonte em que este artigo se ancora.

O cenário piora ao verificarmos os vencimentos dos-as professores-as declarados pelos municípios do estado do Rio de Janeiro ao TCE-RJ. Tomando o rendimento médio bruto mensal inicial da carreira dos(as) docentes concursados(as)-efetivos(as) nas redes públicas municipais de ensino da unidade federativa em questão, e considerando a proporcionalidade lavrada pela Lei do piso nacional do magistério (Brasil, 2008), indissociável do valor estipulado para 2025, podemos afirmar que 34 cidades confirmaram, pelo valor em voga, o não cumprimento da legislação em relação ao fato em caráter inicial. Quando contabilizado o relativo à média dos-as professores-as, considerando também os-as docentes com vínculos temporários, este *quantum* alcançou 58 municípios do mesmo estado.

Figura 1 – Vencimento bruto médio mensal inicial dos(as) docentes efetivos das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro de acordo com a carga horária.



Fonte: TCE-RJ (2025).

Relacionado à remuneração bruta média mensal dos(as) professores(as) das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro com o PCRM, nota-se elevada discrepância do crescimento remuneratório e do tempo de trabalho para alcançar a última referência do seu nível. Em relação às gratificações, elas podem variar quantitativamente entre um e 21 elementos que possibilitam os(as) docentes a melhoria do rendimento médio mensal, sendo a significativa maioria por meio dos seguintes critérios: cursos de curta duração, especialização, mestrado, doutorado, licenciatura para nível médio, tempo de serviço efetivo, desempenho, término do estágio probatório, pós-doutorado, e formas possíveis de qualificação.

Tabela 8 – Critério de progressão dos(as) docentes das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Critérios de progressão	Municípios
Curso de curta duração	18
Especialização	81
Mestrado	18
Doutorado	57
Licenciatura para nível médio	31
Tempo de serviço efetivo	27
Desempenho	15
Término do estágio probatório	1
Pós-doutorado	1
Qualificação	9

Fonte: TCE-RJ (2025).

Acerca da progressão do salário médio mensal e sua relação com o tempo de trabalho, em 28 municípios o crescimento da remuneração bruta é mais acentuado ao longo dos primeiros 15 anos de carreira, com percentual de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 9 – Progressão do rendimento bruto médio mensal dos(as) docentes das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

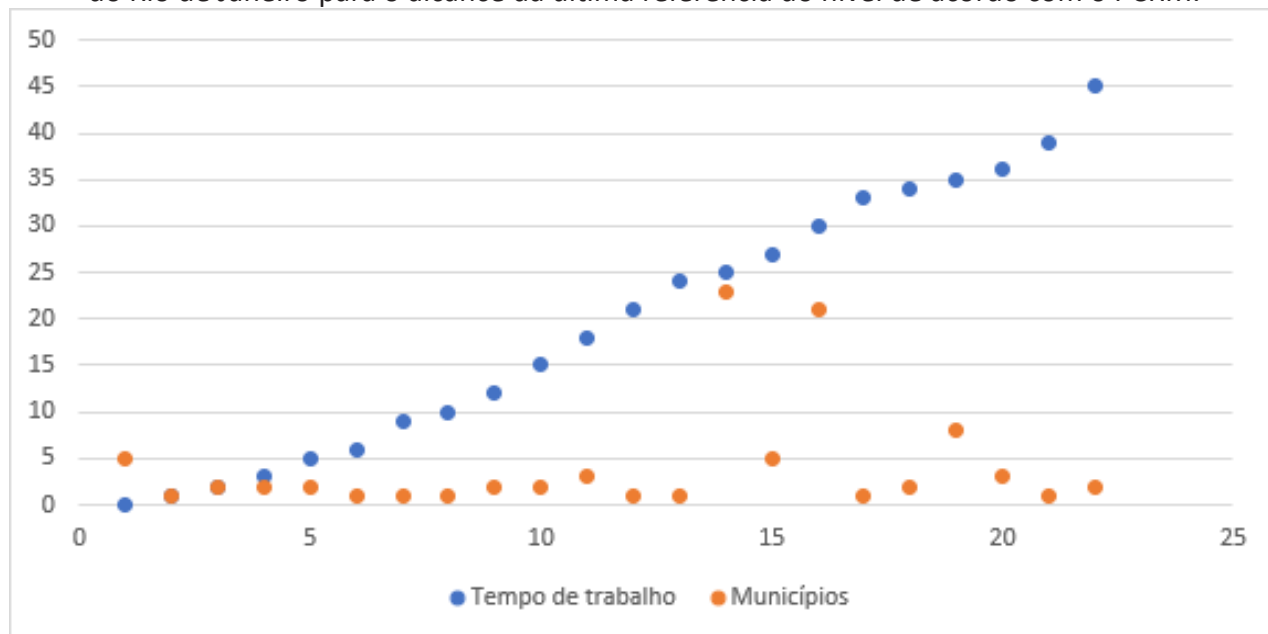
Percentual de progressão	Municípios
Até 40%	14
41-59%	10
60-69%	1
Maior que 70%	3

Fonte: TCE-RJ (2025).

Em relação ao tempo para última referência do nível, de acordo com o PCRM, os

dados orbitam em gritante discrepância, constando em dois municípios a informação de que para o alcance de tal fato levaria 45 anos. Cabe ressaltar que não há descrição dos mecanismos para tal, somente a indicação dos critérios, como exposto anteriormente.

Figura 2 – Tempo de trabalho dos(as) docentes das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro para o alcance da última referência do nível de acordo com o PCRM.



Fonte: TCE-RJ (2025).

Fato que piora quando consideramos os-as docentes contratados temporariamente. Em 27 cidades, de acordo com o exposto em nossa fonte documental, não há processo seletivo para a contratação de professores-as em tal vínculo, e em apenas sete cidades existe limite percentual para o preenchimento da carência docente por meio deste ato. Ao mesmo tempo, conforme os dados predispostos, grande percentual dos municípios utiliza a prova de títulos e tempo de experiência como elemento primordial para a contratação temporária, o que provoca um empecilho para o ingresso de docentes jovens, como analisou Andrade (2025) acerca das contradições do fenômeno categorizado como “Apagão Docente”.

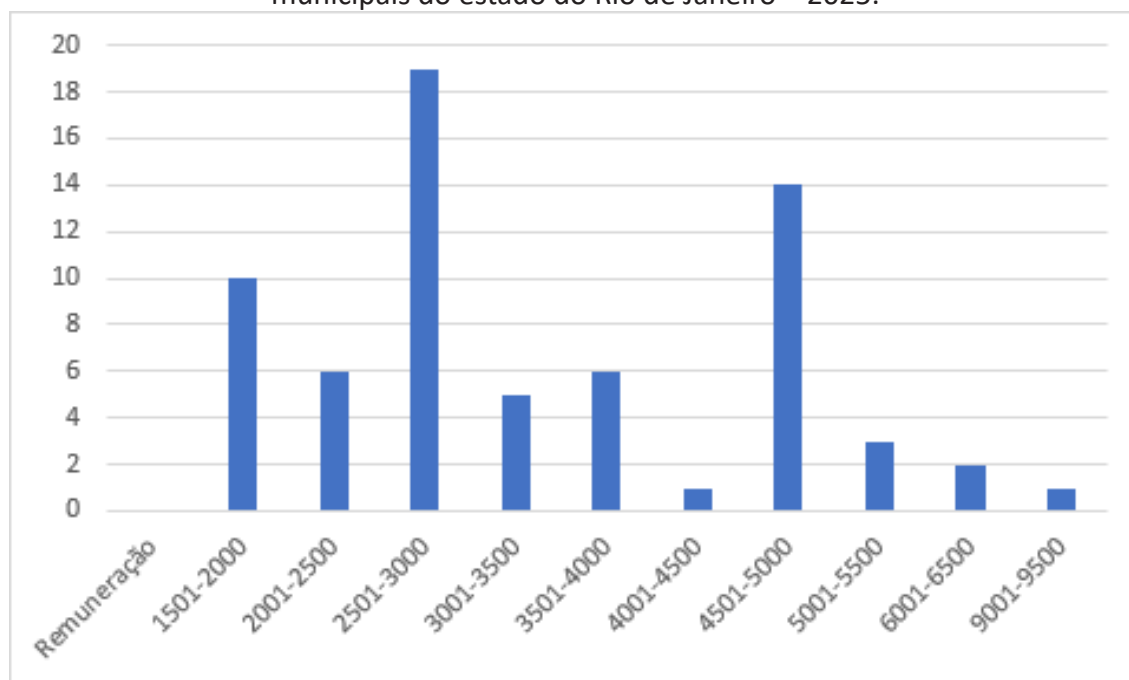
Tabela 10 – Formas de ingresso dos-as docentes temporários nas redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Processo seletivo	Total
Prova de Títulos	50
Prova Discursiva	7
Prova Objetiva	11
Tempo de Experiência	50
Exame Psicológico	4
Prova Prática-Didática	2

Fonte: TCE-RJ (2025).

Por fim, ainda sobre os(as) docentes contratados(as) em regime temporário, cabe afirmar que em apenas 20 municípios do estado do Rio de Janeiro o vencimento bruto médio mensal supera o piso do magistério, sendo que em seis¹⁷ casos o rendimento não alcançou o salário mínimo estabelecido pelo governo federal em 2025. Cabe acrescentar que não há discriminação da carga horária.

Figura 3 – Remuneração bruta média mensal dos-as docentes temporários das redes públicas municipais do estado do Rio de Janeiro – 2025.



Fonte: TCE-RJ (2025)

4 Considerações Finais

Após a análise dos dados institucionais e de parte tímida do referencial bibliográfico sobre o tema, assim como dos mecanismos legais, podemos reiterar que as redes públicas municipais no estado do Rio de Janeiro, em relação ao trabalho dos-as professores, espelha de forma indubitável um sistema de sistemas que, mesmo com o referencial quantitativo estático em muitos momentos “preso” ao ano de 2025, reitera a multiplicidade desarticulada (Saviani, 2010). Ao mesmo tempo, podemos afirmar que a ideia de sistema como conjunto, mesmo com amparo legal em relação à materialização do piso nacional, os planos de carreira e a remuneração previstos no PNE 2014-2026, destoam do mínimo básico concedido para digna reprodução social e material dos-as docentes no universo tomado como empiria da pesquisa.

A segunda consideração recai sobre a negação do conjunto que logra para os(as) professores(as) das redes públicas municipais do estado do Rio de Janeiro empecilhos graves e discrepâncias para notarmos uma concepção sistêmica, refletindo-se também na própria insuficiência do PNE de modo geral, como comprovado pela remuneração bruta média mensal em comparação aos demais profissionais formados no Ensino Superior e que trabalham em cargos-funções que requerem

¹⁷ Os municípios são: Araruama, Paulo de Frontin, Cambuci, Belford Roxo, Seropédica, e Sapucaia (TCE-RJ, 2025).

tal titulação. Fato que se agrava ao expormos analiticamente a ausência de concursos públicos, a ascensão da contratação temporária, a assimetria do planejamento das atividades cotidianas, o tempo e os mecanismos para progressão funcional, etc.

Ao lado de tal situação, as previsões legais intrínsecas ao SNE expõem, mesmo que de forma implícita, a correlação entre possíveis melhorias materiais atreladas aos resultados de aprendizagem, o que reitera a forma-essência gerencial para o trabalho docente – não só no caso analisado. Indissociável de tal intento, combina-se a continuidade dos mecanismos de ingresso para as redes de ensino em questão no presente estudo, que permeiam um relativo “tampão” para o ingresso dos-as professores-as jovens, por não possuírem titulação e tempo de experiência suficientes para ingresso em sala de aula, mesmo de forma temporária.

O terceiro elemento cabível para consideração conclusiva se esmera na lotação dos-as professores-as nas unidades escolares, na forma cronológica da aula, no não cumprimento do tempo de planejamento sem interação com os estudantes, e na progressão funcional em relação ao tempo de serviço. Sobre isso, não há qualquer sincronia entre os diferentes municípios, o que nos leva a conclusão de que existe uma forma gerencial diferenciada da gestão dos sistemas do ensino, imputando um cenário completamente anacrônico que resulta, em grande parte dos casos, na intensificação da precariedade docente.

Por fim, cabe concluir que as intencionalidades expostas, tanto no SNE, quanto no PNE, não se verificam na realidade concreta em relação ao trabalho docente, e mesmo os fatores que contam com respaldo legal não são efetivados nas diferentes redes públicas municipais do estado do Rio de Janeiro. Somente cabe a ressalva para a diferenciação da arrecadação tributária dos distintos entes municipais do estado em questão para a justificativa de tais assimetrias; entretanto, mesmo com a possibilidade de complementação da União para a concreção do piso nacional, não foi possível verificar a efetivação deste em diversos casos, vide o rendimento médio bruto mensal.

Referências

AFFONSO, Julia; VALFRÉ, Vinicius. Lula abre espaço para grupo de Lemann influenciar decisões de R\$ 6,6 bilhões na educação. *Estadão*, São Paulo, 25 de setembro de 2023. Disponível em: <www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao>. Acesso em: 30 de março de 2026.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Apagão Docente? Outra leitura do alarde. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 1, n. 114, p. 191-217, 2025.

BOBBIO, Norberto. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 21 de março de 2026.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html>. Acesso em: 21 de janeiro de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010*. Brasília, DF: MEC,

2010. Disponível em: <fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_1412_2010.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei Complementar Nº 235/2019*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2318217>. Acesso em: 22 de janeiro de 2026.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024*. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <legislacao.presidencia.gov.br/atos/?LEI14934>. Acesso em: 22 de janeiro de 2026.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Complementar Nº 220, de 31 de outubro de 2025*. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp220.htm>. Acesso em: 21 de janeiro de 2026.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de Cultura Educacional Mundial Comum ou localizando uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. *Educação & sociedade*, v. 25, p. 423-460, 2004.

DIEESE. *Salário Mínimo Nominal e Necessário*. São Paulo: DIEESE, 2026. Disponível em: <www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 21 de março de 2026.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 4: temas de cultura, ação católica. Americanismo e fordismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GUERRERO, Omar. El mito del nuevo “Management” público. *Gerencia*, v. 9, no 25, 2006.

HARVEY, David. *Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.

INEP. *Relatório do quinto ciclo de monitoramento do PNE*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao>. Acesso em 30 de março de 2026.

INEP. *Censo Escolar – 2025*. Brasília, DF: INEP: 2025. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo_escolar/resultados>. Acesso em: 28 de março de 2026.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “Terceiro Setor”. In: ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

PORTELLI, Huges. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao plano nacional de educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. *Cadernos Cemarx*, v. 3, n. 1, 2006.

TCE-RJ. *Dados Abertos*. Rio de Janeiro: TCE, 2025. Disponível em: <<https://carreirasdocentes.irbcontas.org.br/Home/DadosAbertos>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2026.

Recebido em 13 de abril de 2026

Aprovado em 01 de agosto de 2026

Publicado em 21 de agosto de 2026